



# **DES MANUELS SCOLAIRES POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE**

**Actes de la journée du 8 juin 2006 organisée  
par l'Esen et Savoir Livre**

**Ouverture de la journée par Danielle Rembault, responsable de la formation des inspecteurs du 1er degré à l'ESEN (École supérieure de l'Education nationale) et par Noëlle Simonot, directrice de l'association Savoir Livre et représentante du SNE (Syndicat national de l'édition).**

**Noëlle Simonot :** Pour commencer, je tiens à rappeler que le livre scolaire est un outil pédagogique qui décline, par définition, les programmes d'enseignement émis par le ministère. Le cœur de notre métier, c'est d'être une articulation entre ces programmes et leur mise en oeuvre dans les classes.

Depuis trois ans que nous organisons cette journée, le rapport institutionnel au manuel semble avoir changé. Encore aujourd'hui, en allant présenter l'édition scolaire, nous sommes souvent obligés de rappeler le préambule des programmes de 2002 qui indiquent que le manuel doit redevenir l'instrument de travail qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être. Ce rappel provoque souvent des réactions dans la salle. À l'ESEN, c'est différent. Les inspecteurs généraux ont rappelé à plusieurs reprises l'intérêt des manuels scolaires. Ainsi, le relais institutionnel est pris. J'ai l'impression qu'à l'ESEN, il y a une possibilité de présenter les enjeux de l'édition scolaire. Cette journée est ouverte à tous les éditeurs scolaires présents du SNE présents dans le primaire. C'est important, car c'est pour nous une manière de montrer que la diversité éditoriale est une richesse pour l'éducation.

**Présentation de la synthèse des entretiens préparatoires individuels et collectifs avec les IEN par Anne Tézenas du Montcel, journaliste à L'AEF, en charge de l'animation des tables rondes.**

Après enquête auprès des IEN (inspecteurs de l'Education nationale) sur les manuels scolaires, je peux assurer que le manuel scolaire n'est plus suspect. Les IEN se sont réapproprié l'outil au fil du temps. En revanche, ils pointent une déconnexion entre le livre du maître et le livre de l'élève, le premier étant insuffisamment présent dans les outils de l'enseignant. Or, sans connaître le fondement didactique d'un manuel, l'enseignant peut être amené à utiliser plusieurs autres manuels qui ne sont pas forcément cohérents entre eux. Côté forme, le livre est jugé de plus en plus beau. Contrepartie de ces grands efforts de marketing selon les IEN : l'essentiel n'est plus au premier plan. Ils estiment par ailleurs souhaitable que la sélection des manuels à l'école relève d'un choix collectif et non plus individuel, soit au niveau des cycles, soit au niveau des établissements.

Les IEN voudraient ainsi conjuguer une cohérence de parcours en termes de méthodes pour l'enfant avec la liberté pour l'enseignant de choisir son manuel. Les IEN font également état d'une offre pléthorique : comment choisir dans tout cela et pourquoi ? Ils ont besoin d'être mieux guidés, d'avoir une « carte » de choix plus explicite au niveau des contenus. Enfin, j'aimerais demander aux éditeurs comment va évoluer le manuel avec les NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication) et dans la perspective du renouvellement massif des enseignants.

## **Commentaire de Bruno Germain, chargé de mission à l'ONL (Observatoire national de la lecture)**

J'ai commencé à analyser des logiciels didacticiels et je peux vous dire que l'outil papier a encore de beaux jours devant lui. Il reste à faire mieux dans ce domaine et j'invite les éditeurs à se pencher sur cet outil qui ne saurait en aucun cas se substituer à l'outil papier et qui ne permet pas encore un parcours autonome différencié.

### **TABLE RONDE 1 : L'édition scolaire : les métiers, le processus éditorial, les spécificités du marché de l'édition scolaire**

#### ➤ **Intervenants :**

- **Noëlle Simonot, directrice de Savoir Livre**
- **Patrick Gambache, directeur adjoint, éditions Delagrave**
- **Philippe Cléménçot, directeur délégué aux ressources, éditions Editis (Bordas, Nathan, Retz).**
- **Bruno Germain, chargé de mission à l'ONL (Observatoire national de la lecture)**

#### ➤ **Intervention de Noëlle Simonot, directrice de Savoir Livre : le secteur de l'édition scolaire en chiffres**

Le chiffre d'affaires du secteur s'élève à 250 millions d'euros, ce qui en fait le 6ème secteur au sein de l'édition française. Le parascolaire représente 38 à 40% du chiffre d'affaires du secteur. C'est un marché qui s'est beaucoup développé mais qui se stabilise aujourd'hui. La pédagogie, c'est-à-dire les outils destinés aux enseignants, représente 3% du chiffre d'affaires. Le numérique éducatif en représente moins de 1%.

En ce qui concerne la répartition des coûts, l'éditeur touche 10%, les auteurs (textes, images) 10%, la distribution 30%, la promotion, 20% et la fabrication, 30%. L'édition scolaire fonctionne différemment des livres achetés dans le grand public. Ainsi, quand l'Etat, une collectivité locale, une association de parents d'élèves (dont l'objet est de fournir des ouvrages aux élèves) ou un établissement scolaire (comme le collège) achètent des manuels scolaires, ils peuvent bénéficier d'une remise importante faite sur le prix catalogue, qui peut atteindre 20%.

Alors que beaucoup s'en plaignent, le prix catalogue moyen du livre scolaire en France n'est pas très élevé par rapport aux autres pays, d'autant que les manuels comportent beaucoup d'images et ont une maquette complexe. Ce prix varie selon le niveau d'enseignement. Il s'élève à 11 euros à l'école élémentaire, 15 euros au collège et 21 euros au lycée. Ce prix moyen varie selon le nombre de pages, la densité et la complexité du contenu.

À titre de comparaison, le prix moyen d'un manuel s'élève à 12 euros à l'école élémentaire en Allemagne. Au Québec, il est de 29 euros en élémentaire et de 51 euros au collège.

## **Qui finance les manuels ?**

Au niveau élémentaire, ce sont les communes mais ce n'est pas une obligation, c'est une tradition. Au collège, c'est l'État depuis la loi Haby. Au lycée, les familles s'en chargeaient mais depuis 2004, la plupart des régions s'en sont emparées. Mais cela reste un choix politique, pas une obligation. Dans la plupart des pays, plus on avance dans les niveaux d'enseignement, plus l'investissement public dans les manuels scolaires diminue. Ainsi, le primaire est généralement financé par le service public dans le cadre d'une politique volontariste. Aux Pays-Bas, on finance les livres au primaire mais pas au collège et lycée. C'est la même chose aux Etats-Unis.

Tout cela donne des niveaux de dépenses en manuels scolaires par élève et par an très disparates et laisse la France bon dernier, particulièrement à l'école élémentaire. Dans l'Hexagone, on dépense 8,8 euros par an et par élève, soit moins d'un manuel par an et par élève. On relève des écarts très importants entre les communes, pouvant aller de 1 à 10. Cela tient parfois au choix politique ou à un problème de ressources des communes, mais aussi au comportement de certains professeurs qui n'utilisent pas de manuels, ou travaillent avec des manuels très anciens. Au niveau du collège, la dépense par an et par élève est de 18 euros, au lycée, de 38 euros.

À titre de comparaison, la dépense moyenne par élève et par an à l'école élémentaire s'élève à 15 euros aux Pays-Bas, 28 en Italie, 54 en Suède et même 130 euros en Andalousie. Des éditeurs espagnols récemment venus chez nous faire du benchmarking ne comprennent pas le faible niveau de dépense de la France car chez eux, le livre scolaire fait partie du fondement du système éducatif.

Concernant la relation entre le ministère de l'Education nationale et les éditeurs scolaires en matière de programmes, je tiens à préciser que les éditeurs ne font pas les programmes et ne sont pas sollicités pour intervenir sur le fond. Ils reçoivent les programmes d'enseignement à partir du moment où ils sont passés devant le CSE (Conseil de l'éducation) et qu'ils ont été validés par le ministre. Pas avant. À ce stade, une rencontre est organisée entre le groupe d'experts qui a rédigé les programmes, les éditeurs et les auteurs. Cela permet de poser toutes sortes de questions aux experts qui viennent présenter les programmes. D'une façon générale, les liens ne vont pas au-delà.

### **Question de la salle :**

A-t-on déjà mesuré l'efficacité des manuels scolaires en matière de réussite des élèves ?

### **Réponse de Noëlle Simonot :**

Nous avons conduit une étude sur le sujet à Savoir Livre. Nous avons suivi 63 classes pendant 3 ans auxquelles nous avons fourni une large gamme de manuels. Des personnes de l'IUFM de Paris sont allées voir et ont interrogé les professeurs. 70% d'entre eux ont constaté que leurs élèves réussissaient mieux.

### **Réponse de Bruno Germain :**

Sur l'efficacité de l'usage des manuels, nous disposons de très peu de choses, mais une recherche est en cours et va être publiée par le biais du PIREF. Elle mesure l'efficacité de l'enseignement à partir de méthodes et des outils associés à ces méthodes. Pour l'instant, nous savons par les inspections générales que l'usage de certains outils est positif pour l'enseignant, l'élève et le lien avec les parents.

➤ **Intervention de Patrick Gambache, directeur adjoint des éditions Delagrave : le métier d'éditeur scolaire**

Pour concevoir un manuel, nous travaillons sur trois postulats : bien connaître les textes officiels, les programmes, comprendre et analyser les demandes des enseignants et enfin, connaître le catalogue de nos concurrents. Nous essayons ainsi de voir quelle place prendre et quel catalogue proposer. Il est nécessaire de bien se positionner et de faire des propositions variées. Par exemple, une petite maison d'édition ne peut pas copier ce que font les autres. Elle doit chercher ce quelque chose en plus qui va la différencier. C'est un curseur plus simple que la promotion, qui coûte cher. Nous pouvons ainsi jouer sur les effets de niche : aller sur un secteur où nous sommes seuls, comme le technique, qui concerne 10 à 15 000 élèves. Il existe des secteurs jamais couverts par les éditeurs car les livres sont assez chers à réaliser alors que les chances d'en vendre sont très minces. Du coup, la durée de vie de ces manuels sera beaucoup plus longue car l'éditeur attend de rentabiliser son offre.

De façon générale, les maisons d'édition ont des politiques éditoriales diverses et pas forcément très constantes. Certaines couvrent un secteur complet et d'autres sont plus transversales. Elles sont aussi parfois beaucoup moins présentes sur un secteur à certains moments. À titre d'exemple, Delagrave édite une centaine de nouveautés par an, du livre du professeur au manuel. Aujourd'hui, il est assez rare de produire un manuel seul. Plusieurs outils viennent l'étoffer : fichiers, transparents, livrets pédagogiques, CD-ROM, sites compagnons. Ainsi, le manuel est désormais accompagné de satellites jouant des rôles très importants.

### **Les étapes de réalisation du manuel scolaire**

La réalisation du manuel ne se passe jamais comme on le souhaite. Au milieu de la préparation d'un livre, on peut apprendre que la réforme d'un programme ne passera finalement pas. Quand on a commencé à travailler avec une équipe et que tout s'arrête, il faut remplacer l'offre et maintenir nos équipes. En revanche, à partir du moment où un spécimen est envoyé dans les établissements, l'organisation ne doit plus bouger, car au bout de la chaîne, des personnes vont distribuer nos livres. En général, on envoie les manuels de français, mathématiques ou sciences de la vie et de la terre en même temps. Tout doit donc être prêt au même moment afin que les spécimens, en général envoyés à 30 000 exemplaires, puissent être reçus dans les établissements quand les budgets se bouclent. En fait, notre compte à rebours commence à partir de là : la date prévisionnelle de sortie du manuel.

## La chasse aux auteurs

La première étape consiste à réunir une équipe d'auteurs. Sa composition peut être très diverse : uniquement des enseignants, des enseignants et des inspecteurs ou plus rarement, uniquement des inspecteurs, voire des formateurs en IUFM. On a généralement le souci d'un mélange entre inspecteurs, professeurs en IUFM et enseignants pour susciter le débat. Cette chasse aux auteurs commence en mai-juin. Il faut ensuite élaborer un cahier des charges. Cela commence toujours par la lecture des programmes et à partir de là, on essaie de voir comment on va traduire cela en produit, et quels types de produits il va falloir faire. Une fois le cahier des charges validé, c'est le moment de la répartition des tâches au sein de l'équipe et du rétro-planning. L'éditeur qui pilote le projet doit également aller à la rencontre des fabricants. Il doit évaluer le coût de l'iconographie, des droits pour les textes et voir quel type de maquette il compte faire avec un graphiste. En fonction de la pagination et du format, l'éditeur va également demander des devis pour savoir si le livre est réalisable. De son côté, l'équipe commerciale et marketing doit avoir travaillé en amont sur l'état du marché.

Fin juin, début juillet, les contrats d'auteurs sont signés. Ces derniers rédigent un manuscrit pendant l'été et proposent un premier chapitre en septembre. Il doit s'agir d'un chapitre type, représentatif, afin de pouvoir penser la maquette du manuel. À partir de la rentrée, les graphistes font plusieurs propositions de maquette, parfois en présence des auteurs. Les maquettes sont ensuite testées auprès d'enseignants. Entre septembre et décembre, c'est la période des allers-retours entre l'éditeur et les auteurs, sachant que l'éditeur agit un peu comme un chef d'orchestre. Il fait l'interface entre les auteurs qui font des demandes de cartes ou des dessins techniques et un iconographe, ou un dessinateur qui vont les réaliser. De janvier à mars, c'est le retour de correction d'épreuves. Le livre est alors terminé et nous passons à la phase de production : impression, brochage puis parution, mise en magasin et envoi de spécimens.

L'envoi de spécimens représente un coût très élevé pour les éditeurs. Au collège, on en envoie 30 000. La majorité sont destinés aux professeurs et 7 000 aux CDI (centres de documentation et d'information). Il faut au préalable acheter un fichier de professeurs auprès d'un organisme spécialisé, puis envoyer les manuels, ce qui revient à environ 70 000 euros. C'est une très grande prise de risque et j'en suis un témoin vivant. Il m'est arrivé de faire un très beau livre de français et d'en vendre seulement 1500 exemplaires après en avoir envoyé 30 000 !

### ➤ **Intervention de Philippe Cléménçon, directeur délégué aux ressources, éditions d'Editis (Nathan, Bordas, Retz) : l'évolution de l'édition scolaire**

En 30 ans, le métier d'éditeur a beaucoup évolué. Au départ, l'éditeur était un homme-orchestre, aujourd'hui, c'est un chef d'orchestre. Nécessitant au minimum le trio éditeur, auteur et fabricant, l'édition d'un manuel est essentiellement un travail d'équipe. De nombreux collaborateurs interviennent à chaque stade, qu'il s'agisse de prestataires internes ou externes. Dans les maisons importantes, on fait appel à des professionnels extérieurs qui interviendront dans toute la chaîne de réalisation de l'ouvrage. On fait par ailleurs intervenir de plus en plus de personnes en fonction des types de produits. Par exemple, une nouvelle collection de Retz intitulée « Mon

manuel de français » comprend un mémento encarté dans le manuel, des fiches élèves à photocopier, un CD Audio, un livre du professeur et un site compagnon qui permet à l'enseignant d'échanger, mais aussi de trouver de nouvelles propositions d'activités. C'est une évolution qui se confirme même si, globalement, cela donne une offre assez complexe.

De nombreuses études ont lieu avant, pendant et après l'édition du manuel. En amont, il faut travailler sur les textes officiels et l'offre existante et mener une investigation assez fine sur les enseignants, qui possèdent des profils très variés selon l'expérience (débutants ou chevronnés), la zone géographique (ZEP ou non ZEP) ou les options pédagogiques qu'ils prennent. Nous allons aussi à la recherche des pratiques innovantes. Il s'agit par exemple de trouver des chercheurs en didactique qui ont des choses nouvelles à dire, quitte à prendre de manière délibérée une option pédagogique particulière en s'intéressant surtout aux enseignants innovants.

Il nous arrive aussi de repérer des auteurs. Nous devenons alors des « chasseurs de têtes » pour dénicher les personnes qui ont un potentiel. Cela peut être un enseignant, un formateur, un inspecteur ou un chercheur. Si l'éditeur a un certain talent, c'est dans le repérage des auteurs qu'il se situe. Cette pratique se développe de plus en plus. Par ailleurs, nous nous efforçons de faire tester et relire les manuscrits que nous aurons commandés. Les délais sont souvent très courts, mais nous demandons à des experts de relire, à des praticiens de travailler avec en classe, sans pour autant transformer les élèves en cobayes. Nous tenons de plus en plus à passer par cette phase. Enfin, en aval, nous interrogeons les enseignants pour savoir pourquoi ils ont choisi tel ou tel manuel grâce à des entretiens ou des tables rondes.

En tant qu'éditeur, nous n'avons aucun intérêt à refaire ce qui existe ou à faire des propositions trop innovantes pour être viables. Il est de la déontologie de l'éditeur de ne pas mettre de tels outils sur le marché.

➤ **Intervention de Bruno Germain, chargé de mission à l'ONL (Observatoire national de la lecture) : bien utiliser les manuels scolaires**

Je tiens tout d'abord à bien distinguer le manuel de la méthode. Le manuel constitue un outil à destination de l'élève et de l'enseignant, qui peut être enrichi de périphériques (CD-ROM, cahier d'exercices...). Les méthodes sont les soubassements théoriques qui vont construire les apprentissages. Or derrière chaque manuel, il y a un soubassement théorique, une méthode, que l'enseignement doit connaître. L'enseignant ne doit pas être soumis au manuel mais doit le piloter. Je regrette d'ailleurs la déconnexion entre le livre du maître et celui de l'élève. Les enseignants s'emparent assez peu du livre du maître et ne discernent pas vraiment ce que l'éditeur a voulu faire du manuel, ce qui réduit son efficacité. Par ailleurs, la forme du livre l'emporte parfois sur le contenu.

L'orientation actuelle, c'est de préconiser aux enseignants d'exploiter des outils, et notamment d'utiliser des manuels. La professionnalisation des enseignants ne passe pas par la création d'outils mais par l'exploitation de ceux dont il peut disposer, ce qui

n'interdit en rien la personnalisation et la prépondérance de l'effet maître. Comme les manuels sont des outils d'accompagnement de l'apprentissage, il est légitime que nous attendions qu'ils répondent aux programmes. Et comme les programmes changent de temps en temps, il est légitime que les manuels changent. Le mieux serait donc d'inviter les enseignants à se tourner vers les outils les plus récents. Un enseignant qui ne quitte plus son outil peut manquer de dynamisme pédagogique.

Le manuel est utile car au primaire, on parle beaucoup de polyvalence de l'enseignant, mais celle-ci ne se décrète pas. C'est le résultat d'une formation et d'une réflexion permanentes. Les enseignants ne sont pas également compétents dans toutes les disciplines à leur entrée dans le métier. Ils vont donc se tourner peu ou mal vers des outils dont ils pourraient avoir l'usage. Le manuel est aussi un objet de médiation et l'enseignant doit savoir se l'approprier. C'est un outil de relation avec les parents car pour certains d'entre eux, c'est un moyen de pouvoir accompagner leur enfant.

Les manuels ne sont pas les seules ressources dont les enseignants disposent. Ils doivent aller chercher ailleurs ce dont ils ont besoin pour les compléter.

### **Bien choisir les manuels**

On voit des curiosités dans les écoles où plusieurs classes d'un même niveau travaillent sur des manuels différents et changent à nouveau de manuels quand ils changent de niveau. Tout cela génère une hétérogénéité de représentation des enseignements. Au lieu de relever d'une seule personne, je propose que le choix du manuel soit connu des enseignants du cycle, de l'école, voire de la circonscription. Il ne s'agit pas d'harmoniser à tous crins mais de valoriser la réflexion à plusieurs. Cela n'empêche pas les enseignants d'aller chercher des compléments au manuel. Car aujourd'hui, aucun manuel n'est à lui seul parfait. Il est souhaitable d'avoir un fil conducteur et de savoir s'en extraire ou le compléter chaque fois que nécessaire.

### **TABLE RONDE 2 : L'enseignement des mathématiques et l'utilisation des manuels scolaires**

#### **➤ Intervenants :**

- Roland Charnay, formateur intervenant à l'ESEN**
- Gérard Champeyrache, directeur de collection, éditions Belin**
- André Ouzoulias, auteur éditions Retz**

#### **➤ Intervention de Roland Charnay, formateur intervenant à l'ESEN : l'état des lieux de l'enseignement des mathématiques**

Je vais poser les termes du débat en trois points. Tout d'abord, les programmes de 2002 ont été élaborés d'une manière particulière. Ils sont le fruit d'un processus de deux ans durant lesquels un groupe public a mené une concertation très ouverte. Deuxième point : pour les enseignants comme les formateurs et les IEN, trois outils sont disponibles pour éclairer ces programmes : les programmes eux-mêmes, publiés au Bulletin Officiel (contenus, objectifs), les documents d'application qui apportent un commentaire aux objectifs fixés et les documents d'accompagnement.

Au moment de la rédaction des programmes, plusieurs axes de réflexion se sont dégagés. Le premier est la nécessité de penser les apprentissages sur le long terme, soit au moins sur un cycle, voire entre cycles (maternelle/élémentaire ou cycle 3/collège). Cela renvoie à une concertation sur un cycle, voire une école tout entière. Le deuxième axe de réflexion a été de tenir compte des travaux récents qui ont apporté des informations sur la manière de mettre en place les apprentissages : didactique, psychologie. Troisième axe : au regard des résultats des évaluations nationales et des comparaisons internationales type PISA, qui sont moins catastrophiques que ce que l'on dit parfois, nous avons relevé un point faible concernant la résolution de problèmes. Les élèves ont en effet des difficultés à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte. Autre point faible, le calcul mental. D'où un recentrage des programmes sur ces deux points.

### **Les pratiques des enseignants**

Nous avons également tiré la leçon de l'analyse des pratiques enseignantes. Elles sont centrées sur les techniques au détriment du raisonnement, de la justification, de l'argumentation. On a également noté un envahissement, voire une exclusivité du travail sur fiches, notamment au cycle 2 qui ne permet pas de faire la relation entre l'apprentissage des mathématiques et la réalité. Au cycle 3, c'est différent, puisqu'il s'agit de préparer l'arrivée au collège. Le guide du maître est également peu utilisé. Or, le cœur d'une méthode, c'est le livre du maître et le manuel scolaire est l'un des satellites de la méthode. Je recommande donc aux éditeurs de sortir le livre du maître en même temps que le manuel car, quand il sort un ou deux ans après le manuel, les enseignants pensent qu'il n'est pas indispensable. On constate aussi qu'une place assez faible est faite aux écrits de type recherche. Les écrits de type brouillon n'existent pas vraiment. Car tous ressemblent à des écrits définitifs.

Je regrette que dans la formation des enseignants, il existe très souvent des analyses de séquences de classe, mais plus rarement une formation à l'utilisation des méthodes d'enseignement, le manuel n'en étant qu'une des composantes.

### **Commentaire d'Annick Lestage, directrice adjointe du département école chez Nathan, dans la salle :**

Je voudrais modérer ce qui a été dit à propos de la sortie des livres du maître. En primaire, et dans le secondaire aussi, ils ne sortent pas un an ou deux après les manuels mais toujours la même année. Dans trois collections, chez nous, les sorties ont été simultanées cette année. Tout au plus, le livre du maître sort en juin ou juillet, au plus tard en septembre et entre-temps, l'introduction et le premier chapitre sont mis en ligne sur le Net. Écrire un manuel, c'est sportif. Mais écrire le livre du maître, c'est encore plus sportif. C'est un travail de longue haleine et tout le monde s'y plie.

**Commentaire de Roland Charnay :** Il est vrai qu'une amélioration très nette a été constatée ces dernières années. L'idéal, c'est donc que les auteurs écrivent le livre du maître en même temps que le manuel.

➤ **Intervention de Gérard Champeyrache, directeur de collection, éditions Belin : Écrire des manuels de mathématiques**

Je partage le point de vue de Roland Charnay sur l'utilisation des fiches. Au cycle 2, certaines fiches sont utiles, mais l'essentiel des apprentissages se déroule avec les manipulations que le maître peut proposer. Au cycle 3, le fichier mérite d'être développé. En mathématiques, nous observons un manque de confiance en eux de nombreux enseignants. Le livre du maître doit les aider, pas seulement dans la mise en pratique, mais également pour comprendre la philosophie générale de l'ouvrage. C'est un passage obligé.

Écrire un manuel n'est pas un travail solitaire, mais relève d'une plutôt d'une équipe d'auteurs et d'éditeurs. Cette équipe doit faire des choix, comme le font les enseignants. Ainsi, au sujet de la division, qui est au programme du cycle 3, il existe au moins sept questions essentielles à se poser. Que signifie diviser ? Pour effectuer une division, il faut mettre en jeu plusieurs opérations et donc connaître les tables de ces opérations. Par ailleurs, le calcul approché est une notion difficile pour les enfants. Peut-on demander à des enfants d'effectuer une division avant de leur demander d'estimer un résultat ? Quelle continuité avec les programmes du collège ? Que faut-il savoir lors du cycle 2 ? Comment organiser les calculs sur les pages ?... L'auteur doit tenir compte de trois domaines pour orienter ses travaux : celui des mathématiques (complexité des notions), celui des élèves (comportements, représentations, questionnements, stratégies, erreurs attendues, bases suffisantes, notamment la connaissance par cœur des tables de multiplication à la fin du CE2), et enfin celui des maîtres. L'auteur ne peut pas faire abstraction des pratiques des enseignants.

Il faut simplifier le travail du maître, qui a en charge plusieurs disciplines différentes. Le manuel doit donc organiser le cours appuyé par le livre du maître. Le manuel ou le fichier constitue une bonne banque d'exercices. Concernant le choix du manuel, on peut s'interroger sur le côté individualiste des enseignants. Mais depuis une vingtaine d'années, ils savent qu'ils appartiennent à une équipe qui s'articule autour du projet d'école. Au niveau de la circonscription, nous préconisons la constitution de grilles d'analyse de manuels. C'est la première étape pour que le choix des manuels puisse être opéré, au moins par cycle, de manière cohérente. Cette grille peut être légère avec 5 ou 6 critères. Je vous renvoie par exemple à la grille sur la lecture réalisée par le CRDP (Centre régional de documentation pédagogique) de Paris. Cette équipe est en train de faire la même chose sur les mathématiques.

**Commentaire de Bruno Germain dans la salle :**

Des grilles de comparaison des manuels, il en existera plusieurs. À celles de SOS Education, je vais préférer celles de spécialistes qui vont plutôt aller vers l'origine de la construction du manuel, ses soubassements théoriques. Par ailleurs, l'observation des manuels en circonscription peut aussi générer de la motivation et faire prendre conscience des besoins que les enseignants ressentent eux-mêmes pour rendre intelligibles les savoirs. Le guide du maître est central. On ne peut pas dissocier l'outil élève de l'outil enseignant.

➤ **Intervention d'André Ouzoulias, auteur chez Retz : les programmes de mathématiques en débat**

Le débat sur les programmes de mathématiques est à l'ordre du jour. Je vous renvoie à la commission Rolland et aux annonces du ministre qui a l'intention de modifier les programmes dans le domaine du calcul. Notre équipe dirigée par Rémi Brissiaud pense que les programmes sont certainement perfectibles. Mais tels qu'ils sont, ils permettent à des approches, des visions pédagogiques différentes de cohabiter. Concernant la division, des collègues l'enseignent dès le CE2. D'autres considèrent que c'est au CM2 que l'on doit l'introduire. Il y a donc une place pour les débats. Je ne dirais pas la même chose des documents d'application et d'accompagnement dont le statut est à la fois non réglementaire mais en même temps prescriptif et normatif. On y lit des interdictions. Par exemple, l'idée que la fraction  $A/B$  ne peut être introduite que dans le sens de la partition d'unités. Alors que les mathématiciens savent que l'on peut dire que  $3/4$  est aussi 3 divisé par 4. S'il y a urgence, ce serait du côté des documents d'application et d'accompagnement qu'il faudrait agir. Il ne faut pas interdire des innovations ou des pratiques dont l'évaluation ne dit pas qu'elles doivent être exclues.

Il est possible d'imaginer que dans les mois qui viennent, certaines forces obtiennent une révision des programmes que personne ne souhaite, comme le retour des quatre opérations au CP, comme en 1945. Car à partir du moment où on ajoute la division et la multiplication au CP, il sera difficile pour les pédagogues et pour l'institution de dire non. Cesser de le faire risquerait d'être interprété comme une régression, un alignement vers le bas.

À propos des fichiers, il ne faut pas se cacher derrière son petit doigt et avoir un discours extrêmement critique vis-à-vis de leur usage. Ce qui est important, c'est la notion de pilotage. Si l'enseignant joue le rôle d'un surveillant, c'est à proscrire.

**Commentaire de Danielle Rembault dans la salle :**

En ce qui concerne les programmes et leur mise en oeuvre, nous n'avons pas d'états d'âme à avoir. En tant qu'IEN, nous devons accompagner ces programmes. S'il y a un débat, celui-ci doit avoir lieu en dehors du conseil aux enseignants. Notre première mission, c'est évidemment d'accompagner les programmes tels qu'ils sont présentés car ils ont un statut officiel. En revanche, un auteur peut faire valoir son expérience de didacticien et débattre sur les programmes.

**Commentaire d'André Ouzoulias :**

Un IEN doit distinguer son rôle institutionnel et ce qui fait le nécessaire d'un intellectuel s'intéressant aujourd'hui aux questions de pédagogie (lecture, mathématiques). Il y a d'un côté les programmes et de l'autre ce que vous observez. C'est cela qui est source d'évolution des programmes.

**Question de la salle :**

Qui est garant derrière ces ouvrages, des valeurs éthiques ? Quand on parcourt les manuels, on s'aperçoit que certains sont une véritable insulte à l'intelligence des élèves...

### **Réponse de Roland Charnay :**

Dans ce domaine, le seul garant, c'est l'enseignant, aidé en cela par les formateurs que vous êtes. J'ai une crainte sur l'idée d'une commission qui mettrait un visa sur les manuels. Car il faudrait que celle-ci ait au moins la même éthique que les personnes qui choisissent au bout de la chaîne.

### **Réponse de Gérard Champeyrache :**

En mathématiques, il y a tellement de passages, d'étapes, d'écueils et d'expérimentations, qu'en fin de compte ce sont 50 personnes au moins qui ont travaillé sur l'ouvrage.

### **Réponse d'André Ouzoulias :**

La principale éthique, c'est de respecter l'enfant et se fixer des objectifs ambitieux. On n'est jamais seuls dans ces tâches. Mais il faut peut-être aiguïser notre vigilance car on aurait tendance à baisser la garde par rapport à ces exigences.

### **Commentaire de Bruno Germain depuis la salle :**

Quand on parle de liberté pédagogique, elle s'exprime d'autant mieux qu'il y a liberté de production des manuels scolaires. Il vaut mieux exercer la compétence des enseignants à bien choisir ces outils.

### **TABLE RONDE 3 L'enseignement des sciences expérimentales/technologie et l'utilisation des manuels scolaires**

#### **➤ Intervenants :**

- **Annick Lestage, directrice adjointe du département Ecole chez Nathan**
- **Jack Guichard, directeur de collection chez Hachette**

### **Question introductive d'Anne Tézenas du Montcel :**

Comment réconcilier les enseignants du primaire avec les sciences alors que, selon une enquête, seuls 15% d'entre eux enseigneraient réellement les sciences en classe ?

➤ **Intervention d'Annick Lestage, directrice adjointe du département école chez Nathan : réconcilier les enseignants avec les sciences**

Mon cursus personnel au sein de l'Education nationale n'est pas sans impact sur ma vision des manuels scolaires et de l'édition en général. Dans ce chiffre de 15%, je vois la trace d'un manque de confiance que l'on peut analyser. On compte en effet de plus en plus d'enseignantes et les femmes sont encore majoritairement issues de filières plutôt littéraires. Il ne s'agit pas d'un non-désir d'enseigner les sciences mais plutôt d'une crainte de dire des bêtises. Outre un public peu à l'aise, on a d'autre part le caractère paradoxal du manuel. Il est théoriquement écrit pour les élèves mais choisi par les maîtres.

### **Faire face à l'évolution des savoirs scientifiques**

Nous sortirons un manuel en 2007. Il est en cours d'élaboration. Quand nous avons commencé à travailler sur le concept, nous nous sommes heurtés au problème de l'évolution des savoirs scientifiques. C'est assez abyssal car les élèves qui vont travailler les sciences avec ce manuel auront 20 ans autour de 2030. On ne peut pas faire fi de l'accélération de l'état des découvertes. Cela veut dire deux choses : il n'y a pas un auteur, pas une maison d'édition qui prendra le risque de produire des outils qui ne sont pas conformes aux programmes. Quand on sait, comme en sciences, que ces connaissances vont évoluer, il faut savoir parier davantage sur les compétences et les attitudes que sur ces connaissances.

Aujourd'hui, le citoyen ne peut plus tout savoir. Il est obligé de s'en remettre à l'analyse de certaines personnes, à des experts, et pour cette raison il faut donner aux élèves des capacités d'analyse et réflexion par rapport à ce qui peut être dit. Il faut donc gérer l'augmentation du flux des connaissances et des savoirs, qui a déjà été multiplié par deux en chimie en 8 ans et par dix en médecine. Va-t-on continuer à rajouter des connaissances ? Il va à mon avis falloir gérer l'organisation des savoirs et cerner les priorités par rapport à la formation des futurs élèves.

### **Démarche expérimentale, démarche systémique**

Pour permettre aux élèves de se construire une attitude scientifique, la démarche expérimentale n'est pas la seule. Outre l'observation, l'enquête, la simulation, et la mesure, il y a aussi la démarche systémique. Et si les élèves ne peuvent pas tous entrer dans cette démarche, il faut travailler sur l'interconnexion de ces différentes choses. Prenons l'exemple du jus d'orange. Grâce à la bouteille, on peut travailler sur une analyse systémique de la production du jus d'orange. Un des grands bénéfices des programmes, c'est aussi d'avoir mis de façon très claire le problème de l'environnement et du développement durable au cœur de l'enseignement des sciences. C'est différent d'il y a 15 ans.

Dans le manuel qui sortira, nous proposerons quatre plans : tout d'abord, poser le problème de la façon la plus attractive possible et faire réagir élève. Pour étudier la fusion, on demandera par exemple à l'élève pourquoi il a les doigts gelés à la montagne. On part de quelque chose qui le concerne. Ensuite, une phase d'expérimentation pourra mettre le phénomène en évidence avant de passer à la

systématisation, puis à la mise en relation dans une page magazine qui élargit les savoirs et replace le problème dans un contexte plus large.

Le livre du maître en sciences est au moins aussi fondamental qu'en mathématiques. Alors qu'on vend un livre du maître pour 20 manuels, j'ai peine à croire que l'enseignant l'achète pour le laisser dans l'armoire. On le lit plus qu'on ne le dit. Le livre du maître explique les phénomènes et donne des exemples un peu plus vivants que dans les manuels. D'autant plus que l'expérimentation en classe n'est pas toujours possible, comme pour l'étude du vol des oiseaux ou de la circulation du sang.

Le manuel de sciences est au moins aussi difficile à concevoir qu'un manuel de lecture. Les programmes sont faits par cycle et il faut répartir tous les savoirs dans chaque niveau.

➤ **Intervention de Jack Guichard, directeur du Palais de la Découverte, directeur de collection chez Hachette : comment toucher les enseignants**

La majorité des enseignants n'ont pas la formation scientifique nécessaire et ce n'est pas leur temps de formation qui permet de l'acquérir. Le problème qui s'est posé pour l'élaboration des manuels, c'est donc de savoir comment toucher ces enseignants. Au Palais de la Découverte, dont je suis le directeur, nous avons mené une enquête sur les vocations scientifiques auprès de 350 scientifiques et il est apparu que le rôle du professeur était capital. Pour 80% d'entre eux, la sensibilisation à la science a eu lieu dès l'enfance, soit dans la famille, soit grâce à l'école. Ils ont été poussés à être curieux de ce qui les entourait. Cette enquête montre vraiment que les sciences doivent être enseignées au primaire, et c'est d'autant plus important pour les jeunes qui ne baignent pas dans un milieu culturel favorisé.

Dans les manuels, les enseignants doivent trouver un complément à l'expérience ainsi qu'un guide pour mener les expériences. Nous avons lancé une première collection qui a bien marché mais qui ne touchait en fait que les 15% d'enseignants un peu formés à faire des sciences. Quand on a compris cela en 2002, on a voulu sortir quelque chose pour aider les 85% restants. La collection « Ateliers sciences » propose ainsi un guide pour les enseignants dont la démarche n'est pas bien assurée : une observation qui suscite le questionnement, un texte à lire pour redonner des éléments, et un point étonnant qui permet de poser des questions nouvelles aux élèves. C'est très basique et cela a très bien marché. C'est du « b.a-ba » bien structuré. Les enseignants ont besoin d'être guidés pas à pas. S'ils sont bien aidés au départ, ils prennent ensuite de la liberté pour bien s'adapter aux élèves.

### **Savoirs scientifiques de base**

En sciences, la terminologie est importante. Dans les nouveaux programmes, il est souhaité que les élèves acquièrent des savoirs de bases avant d'arriver en sixième. Ce sont des savoirs sans lesquels les élèves sont complètement déboussolés. Le manuel est l'outil dans lequel ils vont trouver ces savoirs de base. Sur le corps humain par exemple, le manuel peut aider l'élève, s'il est construit de manière à susciter un questionnement, comme « que devient l'eau que vous avez bue ? » pour traiter le système digestif. Ce type de manuel provoque des questionnements qui

permettent de faire des liens, et non un simple apprentissage séquentiel. Le livre peut aussi être outil pour une investigation scientifique.

L'attractivité du manuel est importante. Pour les enfants, c'est capital car il doit être concurrentiel par rapport à tous les médias qui sont autour de lui. Nous ajoutons ainsi des animaux mis en situation en fonction du thème abordé, afin que le livre devienne un compagnon pour l'élève. Il faut se battre pour que les enseignants utilisent des manuels plutôt que des pages de photocopies en noir et blanc. Le manuel a aussi l'avantage d'offrir une structuration à l'année, un enchaînement logique des séquences.

#### **Commentaire d'Annick Lestage :**

Notre manuel part des savoirs de base. Aujourd'hui, le manuel le plus utilisé dans les écoles en France, le « Tavernier », existe depuis 40 ans, ce qui pose question sur l'évolution des savoirs scientifiques. On s'attache à une valeur sûre, rassurante. L'inconnu est angoissant et représente un coût cognitif fort.

#### **Intervention de Noëlle Simonnot dans la salle :**

Il faut rappeler l'état de pénurie des manuels scolaires en sciences dans les écoles. Quand il y en a, il n'y en a généralement pas un par élève et ils sont souvent obsolètes par rapport aux programmes d'enseignement. Le renouvellement des manuels de sciences n'est pas forcément la priorité.

#### **Question de la salle :**

Que pensez-vous de l'opération « la Main à la pâte » ?

#### **Réponse de Jack Guichard :**

La Main à la pâte est une démarche très intéressante, mais qui ne permet pas de toucher tout le monde. La médiatisation de cette démarche a cependant donné un coup de fouet aux sciences dans les écoles. Cependant, il fallait l'étendre à la démarche d'investigation générale. Je reproche d'ailleurs aux programmes de 2002 d'avoir parlé de démarche expérimentale d'investigation au lieu de démarche d'investigation (qui comprend alors différentes étapes que sont l'observation, la mesure, la documentation, l'enquête...).

#### **Question de la salle :**

Pourquoi ne pas proposer un livre du maître sans manuel ? Celui-ci permettrait de consolider les connaissances du maître et offrirait des propositions d'activités que les maîtres pourraient à moindre coût proposer à leurs élèves.

#### **Réponse d'Annick Lestage :**

Le livre pédagogique va par essence mettre le lecteur à niveau. Dans toutes les collections de pédagogie, on trouve comment enseigner les sciences, la biologie, la

technologie... Mais cela ne remplacera jamais le manuel. Mettre à niveau les enseignants ne réglera pas le problème de quoi faire en sciences avec des documents dignes de ce nom.

**Réponse de Jack Guichard :**

Le problème du livre de pédagogie, c'est qu'il faut motiver les enseignants à entrer dedans. Le succès du Tavernier s'explique car il comporte une logique à laquelle on a sensibilisé les enseignants au départ. D'autre part, le manuel contient des documents adaptés aux élèves qu'on ne trouve pas forcément dans d'autres ouvrages.

**Question de la salle :**

Les ouvrages sont inabordables et ce que l'on voit dans les classes, ce sont des photocopies et aucune expérience. Les enseignants ne sont pas armés pour avoir une pratique pertinente.

**Réponse d'Annick Lestage :**

Cela relève de la formation des enseignants.

**Intervention de Danielle Rembault dans la salle :**

Il ne faut pas oublier les documents d'accompagnement qui sont des supports d'auto-formation et d'animation pédagogique, mais ils ne sont pas assez utilisés. Nous avons en tant qu'IEN un énorme travail à faire pour aider les enseignants à s'approprier ces documents. Cet accompagnement contribuerait à dédramatiser l'enseignement des sciences, qui est une discipline obligatoire. Nous devons garantir à tous les élèves de toutes les écoles un quota d'heures de sciences.

**Intervention de Bruno Germain dans la salle :**

Les manuels ne peuvent pas être les substituts de la formation. Il se peut qu'ils soient utilisés par la force des choses. Ces outils, qui restent des outils d'accompagnement, sont utiles car ils sont des recueils de documents étudiés et choisis pour l'enseignement. On remarque cependant dans les pratiques de classes une tension entre un certain devoir encyclopédique et la démarche d'investigation.

Les textes scientifiques ont une écriture, une structure syntaxique et une terminologie particulières, qui doivent avoir été apprises en primaire. Par exemple, un certain nombre de ces textes sont écrits au passif. Il faut se frotter à l'esprit scientifique dès le primaire. La lecture des écrits scientifiques est nécessaire et les supports écrits sont précieux pour accompagner l'enseignant dans l'enseignement des sciences.

**TABLE RONDE 4 : L'enseignement de l'histoire géographie et l'utilisation des manuels scolaires**

➤ **Intervenants :**

- **Yvan Thery, responsable pédagogique « Les univers géographie », SED, auteur**
- **Serge Boëche, directeur général, SEDRAP**
- **Gérard Hugonie, professeur des universités, intervenant formateur à l'ESEN**

### **Question introductive d'Anne Tézenas du Montcel :**

Un récent rapport de l'Inspection générale pointe une fragmentation des connaissances, un manque de cohérence et de mise en perspective dans les enseignements, ainsi qu'une avalanche de documents et seulement quatre lignes écrites par élève chaque semaine. Comment remédier à une telle situation ?

#### **➤ Intervention d'Yvan Thery, responsable pédagogique « Les univers géographie », SED, auteur : redonner sa cohérence à l'histoire-géographie**

Ancien instituteur et désormais formateur à l'IUFM de Bretagne, j'ai très vite déchanté. Avec 25 heures d'histoire géographique par an pour 3 cycles, éducation civique incluse, le mot « former » n'est pas adéquat. Il a fallu que j'essaie rapidement de cerner les besoins fondamentaux des enseignants. Je suis allé dans les classes pour voir. Mon constat, c'est qu'il n'y a pas d'histoire géographique à l'école aujourd'hui. Le rapport de l'Inspection générale, déjà catastrophique, soulève le problème du morcellement des savoirs, et pointe un manque total de cohérence. Il faut arriver à redonner l'idée d'une programmation dans les programmes. Aujourd'hui, la Préhistoire et l'Égypte ancienne sont des thèmes récurrents. Il faut ensuite réfléchir au contenu des références et définir clairement ce qu'il faut apprendre aux élèves.

Après s'être fixé des objectifs clairs, il faut choisir des documents pour permettre aux élèves de s'appropriier les savoirs. Alors que les programmes évoquent la maîtrise de la langue, il faut réfléchir au type de trace que l'élève doit maîtriser : résumé de séance, écrits informels... Nous avons des documents spécifiques en histoire géographique nécessitant des démarches qui relèvent de l'observation et de l'analyse de documents visuels. Dans ce cadre, le manuel a un rôle fondamental, puisqu'il présente le document en couleur. Pas les photocopies. Internet ne sert pas à un enseignant du premier degré en terme de recherche de savoir car il n'a pas le temps de faire trouver aux élèves une information juste, claire et correcte.

J'ai été contacté par la maison d'édition SED qui m'a proposé une démarche d'écriture partant du fait que les programmes sont denses, complexes et problématisés et qu'il faut faire de ce fait des choix cohérents. Nous devons traiter 16 thèmes par an en histoire géographique. Le programme le permet à condition de pas être ambitieux sur tout. On peut traiter les Vikings en une heure, et ne pas être trop ambitieux sur la connaissance du système politique européen. SED ne veut pas dépasser plus de huit thèmes par grand chapitre. Et je suis d'accord avec eux. La réflexion a donc porté sur la répartition des programmes du CE2 au CM2 en parties égales et de plus en plus complexes. Il faut arriver à faire que les documents ne dépassent pas deux séances et réfléchir à leur variété pour éclairer la question tout en développant des compétences d'observation et de rendu de l'observation pour progresser dans les savoirs.

## **Observation et écriture en histoire géographique**

Chez SED, nous proposons un poster comme document d'approche qui va poser et éclairer la problématique. Ce document est essentiel car il va permettre d'apprendre à observer et de faire des hypothèses qui pourront être travaillées avec d'autres pages du manuel. Pour que tous les élèves s'approprient les savoirs, il faut également un temps d'écriture. D'où la mise en place d'un cahier d'observation de documents. Cette première trace va donner naissance à une trace collective qui sera affichée en permanence jusqu'à la fin de la séquence qui va et permettra de valider ou approfondir certains points. Un résumé sera écrit sur cette base pour formaliser les savoirs acquis.

Le manuel s'accompagne d'un certain nombre de fiches « auto-guidantes » pour les enseignants comme pour les élèves. Aujourd'hui, « Situations, problèmes, en histoire-géographie » est un succès de librairie car il propose des séances clés en main. C'est ce dont ont besoin les enseignants. Il faudrait proposer la collection « enseigner telle question cycle 3 ». Je vous invite à faire des formations de T1 (professeurs qui sortent de l'IUFM) s'appuyant sur une discipline et sur l'usage du manuel dans cette discipline.

### **Question de la salle :**

En histoire, quel est votre parti pris dans la programmation de cycle ?

### **Réponse d'Yvan Théry :**

Nous avons comparé deux méthodes pour voir ce qui marchait. Dans une école où les six périodes du programme d'histoire sont enseignées tous les ans, nous avons fait le bilan suivant : il faut que les trois enseignants du cycle aient chacun une maîtrise complète de l'ensemble du programme pour que celui-ci soit traité en totalité. Cela ne peut donc s'adresser qu'à des équipes très soudées et très compétentes dans la discipline. L'autre découpage consiste à étudier deux périodes et demi en CE2, deux périodes en CM1 et enfin deux périodes en CM2.

### **Question de la salle :**

Que reste-t-il dans la mémoire des élèves avec ce découpage ?

### **Réponse d'Yvan Théry :**

C'est bien de voir déjà une fois intégralement le programme...

- **Intervention de Serge Boëche, directeur général, SEDRAP : s'appuyer sur la fiction pour comprendre la réalité**

J'ai été instituteur sept ans, notamment au Mirail à Toulouse, puis conseiller pédagogique auprès de sept inspecteurs différents. Je faisais partie d'une équipe d'ayatollahs de la pédagogie, qui était contre les manuels scolaires. Au départ, SEDRAP n'a pas fait de manuels scolaires. Quand le CNED (Centre national d'enseignement à distance) a fait un appel d'offres en 1997 pour éditer des ouvrages pour enfants en « non-présentiel », nous avons vu cela comme un véritable défi et nous avons été retenus. Nous avons réfléchi aux raisons pour lesquelles nous étions contre les manuels et à quelles conditions il pourrait en exister. Le manuel était souvent un fourre-tout à malentendus : contenus pour les élèves, pseudo-leçons destinées aux parents ou aux enseignants.... Il fallait clarifier ce méli-mélo et bien séparer le manuel comme compagnon d'apprentissage et comme guide pour l'enseignement.

Pour créer un manuel d'histoire géographie, nous nous sommes réunis entre nous, professeurs d'histoire géographie en IUFM et pédagogues. On s'est aperçu que ce qui posait problème pour l'enfant, c'est le mélange entre fiction et réalité. Zeus ou Jésus-Christ sont placés au même niveau au collège, et c'est encore pire en primaire. La réponse que nous avons trouvée dans notre manuel, c'est de commencer chaque leçon par un récit de fiction, mis en page comme dans la littérature de jeunesse. Ce texte permet de poser les thèmes, les articuler entre eux et mettre en question les personnages. Cela va donner un sens aux connaissances et par le jeu des questions, aider l'élève à différencier le domaine imaginaire de la réalité. Chaque leçon dure quatre pages. Le début de l'histoire est sur la première page et les documents sont au milieu. C'est le travail sur ces documents qui va permettre aux élèves de mieux apprécier la fin de l'histoire. Cela permet d'instaurer un rituel de lecture. L'élève sait qu'au centre, il y a des documents qu'il va utiliser, qu'il existe des aides dans les marges, et en bas de page, un travail à faire pour s'approprier certaines connaissances. En fin de leçon, les notions à retenir sont restituées et mises en perspectives par rapport à un événement de tous les jours.

### **Un compagnon d'apprentissage**

Pour travailler sur la trace écrite, un cahier de travail correspond à chaque leçon. À la question « D'après toi, la lune, elle est grande comment ? », l'enfant émet spontanément une réponse puis a rendez-vous sur les pages de son livre pour aller à la recherche de la réponse. Cela ne va pas donner lieu à une notation. Il s'agit seulement d'un défi avec lui-même. On n'oublie jamais la connaissance acquise de cette sorte. Les élèves sont également invités à réaliser des cartes, à compléter des récits, parfois des mots croisés. On leur dit tout de suite « voilà ce qu'on a intention de t'enseigner », et à la fin, « voilà ce que tu dois retenir ».

Dans cet ouvrage, on a voulu traiter l'histoire, la géographie et les sciences avec le même protocole de lecture, la même démarche pédagogique. Quant à l'éducation civique, elle va prendre tout son sens par rapport aux événements géographiques, historiques et scientifiques et sera indiquée par une pastille. Cette collection « A nous le monde », lancée en 1999 et renouvelée en 2002, a motivé les enseignants. Les enfants y ont trouvé du plaisir à apprendre car nous y avons développé la notion de compagnon d'apprentissage.

➤ **Intervention de Gérard Hugonie, professeur des universités, intervenant formateur à l'ESEN : donner du sens aux enseignements**

Vous venez de voir la richesse que le manuel représente avec deux traditions, deux réflexions qui reposent sur une bonne connaissance du terrain. Quelquefois, on dédaigne les manuels et on oublie l'énorme travail de réflexion qu'il y a derrière. Il faut le rappeler aux professeurs. Je tiens à souligner l'importance du manuel. J'ai aussi fait partie de l'époque où chaque professeur devait faire son propre cours sans manuel. Mais le manuel en histoire-géographie reste fondamental. Quand on sait qu'on compte seulement 27% de classes où les manuels sont utilisés, c'est un scandale. Comment faire cours avec des fiches en noir et blanc ou en deux couleurs ? Rien que pour les couleurs, les manuels sont indispensables. Dans le manuel, vous avez des documents choisis, arrangés les uns par rapport aux autres, qui comprennent des éléments cohérents. Le maître n'a ni les moyens ni le temps de constituer de tels dossiers. Internet n'offre aucune cohérence. Les élèves ne vont y récupérer que des images.

Il faudrait que les manuels soient bien en conformité avec les problématiques suggérées par les programmes. Le grand problème de la géographie, c'est de faire comprendre qu'elle a changé et qu'on ne peut pas s'arrêter à la longueur des fleuves, la localisation, la chronologie ou le vocabulaire. Tout le problème, c'est de donner du sens. On peut se poser la question « à quoi ça sert un fleuve », « quel problème cela peut poser à la vie des hommes » ou rappeler qu'un fleuve, cela inonde. De telles questions sont beaucoup plus chargées de sens que la longueur des fleuves. En histoire, il est nécessaire de rappeler l'importance des groupes sociaux, des acteurs. Il ne s'agit pas de faire de la sociologie mais de montrer que l'évolution des sociétés est faite des hommes et de certains groupes.

Les nouveaux programmes de 2002 insistent sur la culture, la civilisation. Soit tout ce qui concerne le non scientifique en histoire géographie : l'affectif, les représentations picturales, musicales, artistiques. Cela amène à comprendre l'anachronisme, à apprendre aux élèves que leurs ancêtres ne pensaient pas comme nous. Il est très difficile de parler de colonisation aujourd'hui car nous n'avons pas la même mentalité qu'il y a trois siècles. Il faut également tenir compte du principe de réalité. À certains moments, il y a quand même des faits. C'est très important à une époque post-moderne où n'importe qui peut dire n'importe quoi. Paris c'est sur la Seine et pas la Tamise. Il faut savoir constamment jouer sur l'appel à l'imagination et le retour à la réalité.

Les documents doivent, quant à eux, être pertinents pour la problématique. Et correspondre au texte d'auteur qui est à côté. Il faut qu'ils soient bien référencés, bien situés : où a été prise la photo, quand... Il n'est pas normal qu'on utilise une enluminure du 15<sup>ème</sup> siècle pour en représenter une du 11<sup>ème</sup> siècle. Dans les consignes posées dans les manuels, les questions doivent être accessibles aux élèves et cohérentes avec la problématique. Il faut également que les consignes demandent de réelles activités intellectuelles. Je me demande si colorier en jaune tel territoire est bien pertinent. On a tendance à chercher une activité simple pour permettre aux élèves lents d'avoir au moins un exercice à faire, mais le résultat, c'est que l'on s'arrête souvent là. Derrière la succession de questions, il faut un minimum de « titillation » intellectuelle.

## **Faire écrire les élèves**

Il faut être attentif à la précision du vocabulaire et aux définitions, ce qui n'est pas évident du tout. Les définitions rédigées en « langage élève » sont un peu risquées car ils auront beaucoup de mal à s'en débarrasser dans les classes suivantes. Les manuels doivent aussi inciter à la lecture et à l'écriture semi-autonome. Les programmes de 2002 demandent d'ailleurs d'insister sur les lectures. Les documents d'époque comme les textes médiévaux sont difficiles d'accès pour les élèves. Ils butent sur les mots, vont aller chercher leur signification dans un dictionnaire. On court le risque d'un déchiffrement sans signification si le maître n'intervient pas. Le texte de leçon est quant à lui destiné à être lu en classe pour le plaisir. Ce texte doit à la fois être strictement pertinent sur le plan scientifique, adapté aux élèves, et motivant. Ce n'est pas évident. Les éditeurs veulent souvent réécrire les textes des spécialistes pour rendre les phrases plus fluides, mais le résultat, c'est parfois un doublement du nombre de signes et un changement du sens.

Chaque séance devrait par ailleurs se terminer par un tout petit paragraphe écrit par l'élève lui-même, plutôt qu'un exercice à trous où les élèves mettent des mots « au pif » en choisissant dans une liste. Plutôt qu'une page à trous, mieux vaut deux lignes rédigées par les élèves ou en commun avec le professeur. Si on faisait déjà cela, l'arrivée en sixième serait beaucoup plus facile. À partir de la question « Qu'est ce que j'ai appris aujourd'hui ? », on arriverait à l'idée qu'on peut s'exprimer clairement à partir d'une séance de travail sur un document.

### **Question de la salle :**

Quelle place faut-il accorder au récit du maître dans la leçon d'histoire ?

### **Réponse d'Yvan Théry :**

En histoire, le récit reprend une place assez importante. Je le pratique avec mes élèves. C'est d'autant mieux quand un enseignant a tendance à théâtraliser. Mais cela ne doit pas être caricatural ou anachronique. Il faut bien connaître la période et être un bon conteur. Ce qui n'est pas donné à tout le monde. Certains sujets sont plus propices que d'autres au récit : évoquer Charlemagne ou Jeanne D'arc sera beaucoup plus facile que de parler des paysans au Moyen-Âge.

### **Réponse de Gérard Hugonie :**

Après le récit, il faut revenir aux traces du passé objectif. Il faut vérifier si le discours de l'enseignant correspond à un certain nombre de choses. L'école de pédagogie genevoise estime qu'enseigner l'histoire, c'est apprendre aux élèves à réagir à une situation. Il s'agit de mettre l'élève en situation/problème : fallait-il que la famille royale reste à Versailles ou aurait-elle dû partir par le fond du jardin pas encore occupé ? Quelle décision prendre ? Et comment imaginer les faits s'ils s'étaient échappés de Versailles ? Cette pratique provoque d'énormes discussions entre pédagogues, didacticiens, scientifiques et historiens, mais fait abstraction de l'anachronisme et du principe de réalité. C'est à la fois séduisant et très dangereux

car cela suppose des maîtres bien formés. Comme pour le récit, il y a un moment où il faut revenir à la réalité historique.

**Réponse de Serge Boëche :**

Nous nous sommes posé cette question avec l'équipe et avons opté pour laisser à l'enseignant la place de celui qui permet à l'enfant d'avoir un esprit critique. Le récit de fiction est quant à lui confié à un auteur de jeunesse. Il est dangereux que l'enseignant construise lui-même des récits. Mais c'est à lui d'apporter un regard critique avec des documents objectifs pour que l'enfant mette de l'ordre dans sa tête.

**Conclusion de la journée par Danielle Rembault :** J'espère que cette journée sera porteuse d'autres échanges avec le milieu de l'édition. Parmi les idées à retenir de cette journée, est bien évidemment l'utilité des manuels à l'école et l'importance de l'effet-maître dans son utilisation. Merci à tous les participants.